

бору заданий для учащихся с интеллектуальной недостаточностью. На уроках часто учащиеся одного класса работают над материалом разной сложности. Поэтому учителю следует определять индивидуальную программу изучения языка для каждого учащегося, особенно для тех, кому недоступен весь объем требований. Формирование знаний и умений должно осуществляться на диагностической основе и максимальном использовании чувственного восприятия.

Исходя из содержания статьи, отметим, что в методике обучения языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью не всегда можно использовать заранее заготовленные методические приемы. Их необходимо соотносить с объективными требованиями конкретной программной темы и объективной мерой сложности ее содержания, с необходимостью соотношения этих требований с реальными возможностями класса в целом и отдельных учащихся в частности.

Таким образом, эффективность процесса обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью русскому языку в условиях интегрированного обучения и воспитания может быть достигнута при выполнении следующих условий: коррекционно-развивающей направленности обучения; активного использования разнообразных приемов занимательности, игровой формы учебных заданий; конструирования коммуникативных ситуаций на уроке; диагностической основы и индивидуализации обучения с учетом выявленных нарушений; максимальной связи

обучения с реальными жизненными ситуациями и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коноплева, А. Н. Методика проведения уроков на компетентностной основе / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Спеціальна адукація. – 2010. – № 1. – С. 23–30.
2. Коноплева, А. Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Вестник адукації. – 2009. – № 6. – С. 12–18.
3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Адукація і виховання. – 2004. – № 3. – С. 3–9.
4. Змушко, А. М. Коммуникативная технология обучения языку в специальной школе / А. М. Змушко // Коррекционно-образовательные технологии : сб. ст. ; под ред. А. Н. Коноплевой. – Минск : Народная асвета, 2004. – С. 81–97.

SUMMARY

At present special education directs toward different qualitative level of forming a social adapted person who has ability to productive actions in various situations. The article considers features of formation skills among pupils with intellectual disorders to provide them with conditions for their independent vital functions. The recommendations about the realization of competence approach conformably to actual tasks of practice in teaching Russian in conditions of education integration are given.

The article considers the competence approach in language education of pupils with intellectual disorders as the condition of the correction their psychophysical progress in social adaptation by means of educational subject.

Поступила в редакцию 28.04.2015 г.

УДК 376–056.263

Ю. М. Сафонова,
аспирант кафедры сурдопедагогики БГПУ

СОСТОЯНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Одной из главных задач специального образования на современном этапе является формирование жизненной компетентности и готовности выпускников с особенностями психофизического развития к самостоятельному взаимодействию с окружающим миром. Люди с нарушением слуха, вступая во взаимодействие со слышащими, сталкиваются с рядом коммуникативных барьеров, обусловленных трудностями речевой коммуникации. Эти коммуникативные барьеры могут сохраняться на протяжении всей жизни

неслышащего человека, поэтому в вопросе обучения и воспитания детей и подростков с нарушением слуха центральное место традиционно отводится проблеме их речевого развития и формирования коммуникативной компетентности.

В исследованиях ученых раскрыты основные особенности речевого развития детей с нарушением слуха, ограничивающие возможности их общения. При рассмотрении коммуникативных барьеров, с которыми встречается личность в условиях слуховой

депривации, в первую очередь исследован языковой аспект затрудненного общения, раскрываются особенности понимания детьми обращенной речи, продуцирования высказываний, звукопроизношения, своеобразное овладение словарным составом и грамматическим строем речи и т. д. Вопросы формирования коммуникативно-речевого поведения у незлышащих детей представлены в специальной литературе относительно раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. Однако трудности, характерные для детей с нарушением слуха, не устраняются полностью к концу обучения в начальной школе и требуют продолжения систематической коррекционной работы на следующем возрастном этапе.

Система коррекционной работы на второй ступени общего среднего образования строится на основе преемственности с начальным звеном, но не имеет возможности в достаточной степени опираться на научные данные о состоянии и трудностях речевого общения в подростковом возрасте, поскольку этот вопрос не получил должного научного изучения. Известно, что уровень речевого развития незлышащих выпускников начальной школы не высокий, о чем свидетельствуют как трудности в понимании и осмыслении учебных текстов по различным предметам, так и многочисленные ошибки в лексическом и грамматическом оформлении собственной речи, в неумении связно и правильно выражать свои мысли. Ученые отмечают несоответствие знаний по грамматике с реальными практическими речевыми навыками и умениями. К концу обучения в начальной школе дети овладевают некоторыми умениями, характерными для диалогической речи, и могут наладить речевое общение в условиях учебной деятельности на основе словесной речи в устной и устно-дактильной формах, однако большинство учащихся не в состоянии свободно общаться с нормально слышащими сверстниками и взрослыми [1–5].

Таким образом, в сурдопедагогической литературе недостаточно научных данных относительно уровня сформированности коммуникативно-речевых умений у незлышащих подростков. Между тем этот вопрос имеет важнейшее значение для формирования коммуникативной компетентности личности в подростковом возрасте.

В данной статье представлены результаты исследования, **целью** которого было выявить уровень сформированности коммуникативно-речевых умений (рассматриваемых с точки зрения функций речевого общения) у учащихся 5–8 классов, обучающихся по учебному

плану второго отделения специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха.

Предполагалось решение следующих **задач**:

- выявить сформированность у незлышащих подростков умения выделять и реализовывать различные типы коммуникативных намерений (информационно-коммуникативных, аффективно-коммуникативных, регулятивно-коммуникативных и этикетных) в соответствии с условиями ситуации общения;
- выявить особенности использования незлышащими подростками речевых средств для реализации коммуникативных намерений;
- выявить возможности ориентировки незлышащих подростков в условиях коммуникативной ситуации и характер ее влияния на результативность решения коммуникативной задачи.

В констатирующем эксперименте приняло участие 45 учащихся 5–8 классов, обучающихся по учебному плану второго отделения специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха, а также 49 нормально слышащих учащихся 4–7 классов.

Экспериментальная процедура состояла из выполнения участниками эксперимента коммуникативных заданий. Каждое коммуникативное задание предполагало реализацию испытуемым определенной коммуникативной задачи (коммуникативного намерения) с учетом условий конкретной ситуации коммуникативно-речевого взаимодействия. С целью обеспечения полного понимания содержания коммуникативных ситуаций незлышащими учащимися описание их условий предъявлялось письменно, устно-дактильно, на жестовом языке и/или с использованием средств наглядности (сюжетных картин, серий сюжетных картин). Коммуникативная задача ставилась прямо («вырази радость», «спроси», «поздравь» и др.) или косвенно (через описание условий общения: «что ты скажешь, если ...», «как подбодрить товарища, который...» и т. п.), что давало возможность проанализировать правильность понимания и учета испытуемыми ситуативного контекста при постановке ими коммуникативных задач. Всего предлагалось 18 коммуникативных заданий, предполагающих реализацию различных типов коммуникативных намерений: информационно-коммуникативных (сообщение информации, вопрос), аффективно-коммуникативных (выражение радости, обиды, утешения, сочувствия, возмущения), регулятивно-коммуникативных (просьба, отказ, согла-

сие – несогласие) и этикетных (поздравление, пожелание, благодарность, извинение).

В качестве основных критериев для анализа экспериментального материала выступили:

- правильность и полнота понимания условий коммуникативной ситуации;
- характер речевого воздействия на собеседника в предложенной ситуации (тип речевого реагирования), его соответствие коммуникативной задаче и коммуникативной ситуации;
- полнота реализации коммуникативной задачи;
- адекватность используемых речевых средств (по цели, содержанию и условиям общения) для реализации коммуникативной задачи;
- разнообразие используемых речевых средств для реализации коммуникативной задачи [6].

Анализ экспериментальных данных позволил выявить определенные затруднения подростков с нарушением слуха в *правильном выделении и адекватной реализации коммуникативных задач* в соответствии с условиями коммуникативной ситуации. Учащиеся умеют задать вопрос, сообщить информацию, однако испытывают трудности в *выделении и реализации этикетной и эмоциональной коммуникативных задач* (например, поздороваться при встрече, выразить пожелания в ситуации поздравления и т. п.). Необходимо отметить, что в реальном общении каждая из сторон не существует изолированно, выделение их возможно только для анализа, в частности, для построения системы экспериментального исследования. Каждая выделенная группа коммуникативных намерений зависит от ряда условий ситуации общения и требует использования определенного набора речевых средств. Реализация этикетных и аффективно-коммуникативных намерений мало представлена в реальном коммуникативно-речевом поведении неслышащих подростков.

Как показал констатирующий эксперимент, коммуникативные намерения данного типа реализованы неслышащими подростками с использованием крайне ограниченного набора речевых средств. Так, при выражении радости, ободрения, сочувствия, утешения, обиды и других аффективно-коммуникативных намерений оценочная, эмоционально-оценочная и эмоционально-окрашенная лексика в основном представлена наречиями («хорошо», «жалко», «обидно», «скучно», «вредно», «вежливо», «обязательно»). Встречается единичное употребление существительных («ужас», «мужик», «молодец»,

«уважение»), глаголов («ругала», «устала», «не волнуйся», «не переживай»), прилагательных («плохой», «хитрый»), междометий («ого») и частиц («ладно»). Не зафиксировано использование восклицательных предложений, риторических вопросов, фразеологических сочетаний, слов в переносном значении.

Для сравнения приведем примеры употребления некоторых речевых средств слышащими испытуемыми: глаголы «заботятся», «чувствовал», «понравился», «испугалась», «не растерялась», «стремись», «не волнуйся», «не переживай», «не бойся», «не расстраивайся», «не беспокойся», «не печалься», «не унывай» и др.; прилагательные «замечательный», «прекрасный», «классный», «хороший», «лучшие», «огромное», «глупый», «недоволен», «рад», «осторожен», «уверен», «расстроен» и др.; наречия «стыдно», «опасно», «немедленно», «обязательно», «вредно», «полезно», «глупо», «ничего», «супер», «похорошему», «круто», «нечестно», «равнодушно» и др.; междометия «ура», «блин», «окей», «нет слов» и др.; частицы «все равно», «же», «даже», «ну», «ладно», «конечно» и др.; переносное употребление слов «черепаша» (о человеке), «живое» (о дереве); фразеологические сочетания «писк моды», «все в порядке», «хотели как лучше», «не больно ни капельки», «нюни распустил», «не вешай нос» и др.

У большинства неслышащих подростков активный этикетный словарь представлен единичными выражениями, применяемыми в ситуациях ограниченного типа (приветствие, извинение, просьба), не использованы речевые формулы для выражения радости и поддержки. Синонимичные ряды этикетных формул не представлены, поэтому использование речевого этикета неслышащими подростками однотипно, ограничено и предсказуемо. Так, например, если типичные примеры *речевых этикетных формул* для реализации коммуникативного намерения «просьба», используемых неслышащими подростками, представлены формулой «Пожалуйста, ...», то слышащие подростки использовали более разнообразные варианты: «Пожалуйста, ...», «Не могли бы Вы...», «Разрешите...», «Можно мне...», «Не подскажете, ...», «Извините (пожалуйста) ...», «Подскажите (пожалуйста) ...». Характерно различие и в *разнообразии содержания высказываний*. Например, при реализации этикетной формулы «пожелание» в ситуации «поздравление с победой в соревновании» для неслышащих испытуемых свойственно пожелание «счастья» и «здоровья». Слышащие подростки учли условия данной коммуникативной ситуации

и выразили, кроме того, пожелания «хорошей учебы», «успехов и побед в дальнейшем», «чаще занимать призовые места», «больших успехов в твоём виде спорта», «не останавливаться на достигнутом», «продолжать в том же духе» и др.

Наиболее распространёнными в речевых высказываниях неслышащих и слышащих подростков при реализации *регулятивной функции* были глаголы в форме повелительного наклонения («присаживайтесь», «дай», «не ломай», «приходи» и т. д.). Практически не представлены в речевых реакциях обеих групп глаголы в форме инфинитива, сослагательного наклонения, изъявительного наклонения в сочетании с побудительной интонацией. В речевых реакциях слышащих подростков встречались побудительные высказывания, выраженные наречиями («Бегом!», «Скорее!» и др.), что не характерно для неслышащих подростков. Однако подростки с нарушением слуха чаще, чем их слышащие сверстники, использовали частицы, вносящие в высказывание побудительный оттенок («давай», «пусть/пускай»), а также слова с модальными значениями долженствования, необходимости и возможности («можно», «нельзя», «надо»).

Таким образом, в результате эксперимента обнаружено, что для всех испытуемых с нарушением слуха в сравнении с их слышащими сверстниками характерна *ограниченность речевых средств*, используемых для решения предложенных коммуникативных задач. Показателем затруднений в выборе речевых средств в определенной степени может служить и *объем высказывания*. Этот показатель при выполнении заданий у неслышащих испытуемых в среднем был в 1,8 раза меньше, чем у слышащих. Заметим, однако, что объем высказывания не определяет полноту и правильность решения коммуникативной задачи.

Наряду с недостаточным разнообразием речевых средств у школьников с нарушением слуха зафиксировано и их *неадекватное использование* с точки зрения соответствия коммуникативной ситуации и коммуникативной задаче (например, в ситуации извинения за опоздание на урок зафиксирована речевая реакция: «Черный был стул, я забыл»).

В речевых высказываниях неслышащих подростков отмечено значительное количество лексических и грамматических ошибок, затрудняющих коммуникацию, а также чрезмерная, часто *неадекватная детализация содержания высказывания*. Например, в ситуации: «Вы с другом договорились сходить на каток, но мама попросила тебя помочь на кух-

не. Что ты скажешь маме?», речевая реакция: «Хорошо, я буду помогать тебе резать огурец, помидор, морковка, лук».

Одной из причин неадекватной речевой реакции (или ее отсутствия), а также использования неадекватных речевых средств для решения коммуникативной задачи может выступать то, что неслышащие подростки испытывают трудности в *понимании условий коммуникативной ситуации* (около 30 % испытуемых). В свою очередь, недостаточная степень ориентировки в условиях коммуникативной ситуации может быть объяснена непониманием социокультурной обусловленности коммуникативного поведения, ограниченным опытом социального взаимодействия, несформированностью моделей и правил поведения в широком социальном контексте. Наше исследование позволило выявить, что в разных ситуациях от 22 до 54 % неслышащих подростков затрудняются в *выборе способа поведения*, не знают возможных выходов из проблемной ситуации, в то время как для большинства их слышащих сверстников данные ситуации проблемными не являются (трудность при выполнении заданий испытывали не более 6 % слышащих подростков). Эти данные позволяют предположить, что «пространство проблемных ситуаций» (термин Е. В. Коневой) в сфере общения у подростков с нарушением слуха другое по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

По результатам выполнения коммуникативных заданий выделено 5 уровней сформированности коммуникативно-речевых умений у неслышащих подростков:

- *1 уровень* – критически низкий (7 % учащихся). Для этой группы испытуемых характерно отсутствие ответа либо ответ «не знаю», «трудно» и т. д. Коммуникативная задача не решена, так как испытуемыми не понята (или понята неверно) коммуникативная ситуация и коммуникативная задача. Содержание высказывания не соответствует коммуникативной задаче и условиям коммуникативной ситуации. Речевая продукция носит неадекватный ситуации характер либо описывает отдельные элементы содержания предложенной коммуникативной ситуации;
- *2 уровень* – низкий (24 % учащихся). В отличие от первой группы, испытуемые поняли коммуникативную ситуацию, выделили и правильно определили коммуникативную задачу, однако не решили ее. Содержание высказывания в значительной степени не соответствует коммуникативной задаче и условиям коммуникативной ситуации.

Словарный запас недостаточен для выполнения поставленной задачи. Высказывание сводится к отдельным словам и словосочетаниям, носит незавершенный характер. Используемые речевые средства не соответствуют решаемой коммуникативной задаче;

- *3 уровень* – удовлетворительный (38 % учащихся). Учащиеся ориентируются в условиях коммуникативной ситуации. Однако коммуникативная задача решена частично, так как высказывание не всегда соответствует коммуникативной задаче и условиям коммуникативной ситуации. Используемые речевые средства недостаточно разнообразны для решения коммуникативной задачи. Допущен ряд лексических и грамматических ошибок;
- *4 уровень* – средний (24 % учащихся). Учащиеся хорошо ориентируются в условиях коммуникативной ситуации. Коммуникативная задача в основном решена. Высказывание соответствует коммуникативной задаче и условиям коммуникативной ситуации. Достаточный словарный запас, в основном соответствующий поставленной задаче, однако наблюдается некоторое затруднение при выборе слов и отдельные неточности в их употреблении;
- *5 уровень* – достаточный (7 % учащихся). Коммуникативная задача решена полностью. Содержание высказывания и используемые речевые средства соответствуют коммуникативной задаче и условиям коммуникативной ситуации. Словарный запас адекватный поставленной задаче, но не всегда достаточно разнообразный.

Таким образом, в данном исследовании выявлены уровни сформированности коммуникативно-речевых умений у подростков с нарушением слуха, дана характеристика трудностей учащихся в выборе и организации речевых средств для реализации коммуникативных задач. Показана зависимость эффективности решения коммуникативных задач неслышащими подростками не только от уровня их речевого развития, но и от степени ориентировки в условиях коммуникативной ситуации, что свидетельствует о значимости последней в повышении эффективности коммуникативно-речевого взаимодействия.

Полученные данные могут быть использованы при определении основных содержательных линий и направлений работы по формированию коммуникативно-речевого поведения у учащихся с нарушением слуха, в первую очередь, на коррекционных занятиях по соци-

альному ориентированию, так как эти данные отчетливо показывают роль социокультурного компонента, а именно ориентировки в условиях коммуникативной ситуации, в формировании коммуникативно-речевого поведения. В дальнейших исследованиях по проблеме обучения речевому общению учащихся с нарушением слуха необходимо обратить внимание на формирование социального поведения, а также моделей коммуникативно-речевого поведения в различных ситуациях, повышение точности и грамотности употребляемых высказываний, расширение их вариативности. Необходимо изучение вопросов формирования эмоциональной и этической стороны взаимодействия с опорой на первоначальные умения общаться средствами словесной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зикеев, А. Г. Особенности словесной речи учащихся с отклонениями в развитии при их переходе на вторую степень обучения / А. Г. Зикеев // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 35–39.
2. Зыкова, М. А. Активизация речевого общения глухих школьников младших классов в совместной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / М. А. Зыкова ; Московский пед. гос. ун-т. – М., 2000. – 16 с.
3. Зыкова, Т. С. Характеристика речевого развития выпускников школ для глухих детей : Сообщ. первое / Т. С. Зыкова // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 88–93.
4. Зыкова, Т. С. Характеристика речевого развития выпускников школ для глухих детей : Сообщ. второе / Т. С. Зыкова // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 86–96.
5. Рахманова, Е. В. Формирование вербально-коммуникативных умений у слабослышащих младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. В. Рахманова ; Национальный институт образования. – Минск, 2011. – 24 с.
6. Сафонова, Ю. М. Модель экспериментального исследования коммуникативно-речевого поведения подростков с нарушением слуха / Ю. М. Сафонова // Научные труды Республиканского института высшей школы : сб. науч. ст. / Республиканский институт высшей школы ; редкол. : М. И. Демчук (пред.) [и др.]. – Минск, 2015. – Ч. 2. – С. 346–352.

SUMMARY

The article presents the results of the experimental studying of communicative speech abilities of teenagers with hearing impairments in terms of the functions of verbal communication. Five levels of communicative-speech abilities formation among adolescents with hearing impairment are described. The experimental results is proposed to use in determining the content of the work on the formation of communicative-speech behavior of students with hearing impairments during the correctional sessions on the social orientation.

Поступила в редакцию 26.06.2015 г.